Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270836
Centre d'intérêt: 300

Gingras, Armand, 1939-.

Perfectionnement du personnel scolaire au primaire : document de travail / Armand Gingras ; [pour la] Direction générale des réseaux. -- Québec : La Direction, 1979 [i.e.] 1980.
41 p. ; 28 cm. -- (Milieux défavorisés. Perfectionnement du personnel scolaire au primaire)

Code: 51-3581. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-00570-8

Cote Dewey: 371.146'09714/G492p Cote LC: LB/1731

Descripteur(s): *Programme de perfectionnement *Perfectionnement des enseignants *Adaptation au milieu *Milieu défavorisé *Défavorisé économique *Défavorisé scolaire *Démocratisation de l'enseignement *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Equipe-école

Le document présente un programme de perfectionnement destiné au personnel scolaire des écoles primaires oeuvrant en milieu défavorisé. Il souligne d'abord que le système scolaire, conçu et organisé en fonction des classes moyenne et supérieure, se révèle le plus souvent discriminatoire à l'égard des enfants issus de milieu défavorisé. Il déduit de cette prise de conscience un choix d'orientations et une stratégie appropriés aux problèmes rencontrés en milieu défavorisé. Le projet de perfectionnement de l'équipe-école est enfin présenté: objectifs poursuivis, conditions de réalisation, description des phases du projet, rôle des divers paliers administratifs dans l'organisation du projet.

L'objectif fondamental du projet est de permettre au personnel scolaire de développer une attitude de base susceptible d'entraîner l'actualisation d'habiletés psychopédagogiques qui réduiront les écarts et les inégalités qu'entretient l'institution scolaire entre les normes qu'elle fixe et le vécu quotidien des enfants dans leur communauté socio-culturelle. À cet effet, le programme de perfectionnement doit se réaliser à l'école même et impliquer toute l'équipe-école. Cela permet de partir des problèmes du milieu, d'atteindre tout le monde et d'opérer des transformations au niveau de toute l'équipe-école. Cela permet aussi de réaliser une unité d'action face à l'enfant.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: ar

EDUQ 8270836

nement du Québec
re de l'Éducation
Direction générale des réseaux

Octobre 1979

51-3581

EDUQ 8270836

DOSSIER: "MILIEUX DEFAVORISES"

PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE

PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL SCOLAIRE

AU PRIMAIRE

Armand Gingras
Direction générale des réseaux

Octobre 1979

Document de travail

Dépôt légal: premier trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-00570-8

Table des matières

Page

I- Problématique..... 1

- Le milieu défavorisé..... 1
- L'enfant de milieux défavorisés..... 2
- Les parents et l'école..... 5
- Le personnel scolaire face aux parents et face à sa tâche..... 6
- Le perfectionnement actuel répond-t-il aux préoccupations et aux besoins de ce personnel scolaire?..... 8
- L'appareillage scolaire..... 10
- Conclusion..... 14

II- Un choix d'orientations et une stratégie pour les milieux défavorisés..... 15

- L'essentiel de cette stratégie..... 16
- Quelques caractéristiques de cette stratégie.... 17
- Justification de cette stratégie..... 18

III- Le projet de perfectionnement de l'équipe-école... 20

A- Les objectifs du projet..... 20

- L'objectif fondamental..... 20
- Les objectifs généraux..... 20
- Quelques précisions sur ces objectifs généraux.. 21
- La séquence dans la poursuite des objectifs..... 24

Page

B- Conditions de base de la réalisation du projet..... 26

- Commission scolaire..... 26

- Equipe-école..... 28

C- La présentation du projet dans les commissions scolaires..... 29

D- Déroulement du projet..... 29

Phase I..... 30

1- Un premier diagnostic..... 30

2- L'information..... 30

3- L'étude des problèmes et des ressources.. 31

4- Les conséquences de la pauvreté au plan des activités d'apprentissage..... 32

5- L'analyse de besoins..... 33

6- Les activités de perfectionnement..... 34

Phase II..... 35

IV- Organisation du projet..... 37

A- Rôles et caractéristiques propres des intervenants dans le projet..... 37

Page

1- Ministère de l'Education..... 37

- Responsable provincial..... 37
- Responsable régional..... 37

2- Commission scolaire..... 38

- Responsable de la commission scolaire... 38
- L'animateur..... 39
- L'équipe-école..... 39

B- Déroulement administratif du projet..... 40

C- Evaluation du projet..... 40

D- Financement du projet..... 41

I- Problématique

En réfléchissant sur le milieu en général, les enfants, les parents, le personnel scolaire, le perfectionnement et l'appareillage scolaire, nous pourrons dégager un certain nombre d'éléments qui font problème dans l'éducation en milieux défavorisés.

Le milieu défavorisé

Pendant un certain temps, on a considéré que les défavorisés étaient génétiquement ou intellectuellement inférieurs et qu'il était normal qu'ils aient peu de succès à l'école. Les recherches sur cette question et l'évolution des mentalités ont conduit à abandonner cette interprétation et à choisir une nouvelle approche.

Plus tard, on a cru que les enfants de milieux défavorisés avaient des "retards" de développement ou des handicaps culturels et intellectuels causés par des conditions de vie matérielle et sociale précaires. Les interventions découlant de cette hypothèse ont donc visé à combler ces retards et à amener les enfants de milieux défavorisés au même niveau intellectuel et culturel que leurs confrères de classe moyenne. Cependant ces interventions n'ont pas produit les résultats attendus.

Par après, une nouvelle voie a été ouverte, fondée sur l'idée que la société est organisée selon un certain modèle culturel et social, modèle qui serait discriminatoire à l'endroit des défavorisés. En somme on se retrouve encore face à la loi de la moyenne. Le système scolaire est conçu, organisé, en fonction des classes moyennes et supérieures. Il exerce donc - même à son insu - une discrimination envers les pauvres qui ne partagent pas la culture, les modes de vie et les intérêts des classes moyennes.

Ainsi, il existe chez les populations défavorisées des valeurs, une conception de la vie, des expériences sociales qui leur sont spécifiques et originales. L'on est en droit de croire que ce "substrat" devrait être intégré à l'organisation éducative. Pour en être ainsi, l'école devrait être ouverte et accueillante aux différences; elle se devrait de se tenir en interrelation constante avec son environnement. Ainsi considérée, l'école est un élément du milieu qui l'influence et qui la modèle, qu'elle influence et qu'elle fait évoluer.

L'enfant de milieux défavorisés

L'enfant pauvre qui entre à l'école, dans quel univers entre-t-il? Les règles du jeu sont-elles en sa faveur? D'abondantes études à travers le monde et au Cana-

da ont été réalisées sur cette question de l'enfant pauvre à l'école; quantité de coordonnées ont été mises en relation à l'occasion de ces études.

Un rapport du Conseil national du bien-être social[1] a cité plusieurs études qui mettaient en relation les aspirations scolaires et le revenu familial; toutes ces études en arrivaient à démontrer une forte relation entre les deux variables.

Au-delà de ces corrélations faites entre les aspirations scolaires et le revenu familial, l'enfant pauvre qui arrive à l'école, comment est-il accueilli? Il n'y a pas encore de corrélations rigoureuses qui ont été établies entre la carte des secteurs défavorisés du Québec et la clientèle du secteur de l'enfance inadaptée. Certains rapports ou recherches font cependant état que les classes dites spéciales ou allégées, quand ce ne sont pas les classes d'enfance inadaptée, sont fréquentées majoritairement par des enfants de milieux défavorisés[2].

---

(1) Conseil national du bien-être social, Rapport du Conseil national sur les enfants pauvres au Canada, Ottawa, mars 1975

(2) Commission d'enquête sur le rôle de l'école et de l'enseignement (CEREE), Ecole et luttes de classes de Québec, CEQ, Québec 1974, p. 39-43

Horth, Raynald, L'inadaptation scolaire: un phénomène social, Mémoire présenté à la faculté des Etudes Supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrises ès Arts (Orthopédagogie), Université de Montréal, mai 1973, p. 137-139

Provenir d'un milieu défavorisé, c'est provenir d'un milieu culturel différent de celui qui sert à caractériser notre société. En plus des intérêts, du langage et des habitudes, les habiletés mentales semblent varier. Les "styles" cognitifs des enfants défavorisés seraient différents.

D'après plusieurs auteurs(3), il semble que les enfants issus de milieux défavorisés fonctionnent vraiment différemment des enfants issus de milieux plus favorisés. Ils traiteraient la réalité à partir de process.s, d'habiletés autres que ceux valorisés par l'école; ceci pourrait expliquer leur peu de réussite à l'intérieur du système d'éducation. L'école s'adressant à des habiletés caractérisant un milieu socio-économique moyen ou plutôt favorisé, il n'est pas surprenant qu'elle suscite peu d'intérêt pour les questions scolaires de la part des enfants originant de milieux défavorisés.

Voilà pourquoi l'on peut se demander comment des enfants, aimant le contact avec le réel et préférant l'induction à la déduction, peuvent réussir dans une école qui a choisi la vitesse, l'abstraction, la déduction, qui travaille à partir d'un matériel verbal ou l'activité concrète a peu de place.

---

(3) André Paré, Créativité et pédagogie ouverte, Vol. 1, Edition NHP, Ste-Rose, Laval, Québec, p. 127-130

Les parents et l'école

D'après une étude, faite à Montréal[4], certaines caractéristiques semblent propres aux milieux défavorisés en ce qui concerne la relation avec l'école. Ces caractéristiques pourraient s'énoncer ainsi: caractère épisodique et discontinu, dominance d'activités spécialisées sur l'information à donner aux parents, relations mères-enseignantes (surtout... absence du père ou du couple parent), secteur assez développé des activités parascolaires, rareté des contacts en dehors de l'école.

Selon la même étude, plusieurs parents sentent une barrière entre les enseignants et eux. Ils se demandent si les enseignants considèrent ce type de relation comme primordial; ils sont surpris de voir la distance que créent consciemment ou inconsciemment les enseignants en étalant leurs connaissances professionnelles; ils ont l'impression que ceux-ci ne savent pas écouter.

En dernier lieu, les parents qui ont déjà investi des énergies dans la participation déplorent le fait d'être exclus des véritables aspects significatifs de la vie de l'école.

---

(4) Laperrière, Anne, "La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles", Montréal, CECM, 1975

Le personnel scolaire face aux parents et face à sa tâche

Anne Laperrière dans l'étude dont nous venons de parler note[5], au chapitre des enseignants, que ceux-ci ont tendance à se définir comme étant les spécialistes de la "chose pédagogique". On ne voit pas la nécessité d'ouvrir la classe aux parents; les enseignants se savent de la classe moyenne et n'ont pas tellement d'intérêt à multiplier les contacts avec des gens peu instruits.

Si l'on faisait porter ces observations sur le personnel scolaire autre que les enseignants (par exemple, le personnel de direction, les professionnels non enseignants), l'on obtiendrait des données sans doute semblables à celles recueillies par Anne Laperrière. Ainsi, en plus d'avoir une école qui s'adresse peu à la culture propre aux populations vivant dans les milieux défavorisés, les agents d'éducation seraient souvent peu sympathiques à ces milieux.

Les attitudes du personnel scolaire en regard des milieux défavorisés ne sont pas les seuls aspects à considérer lorsqu'on examine la question des ressources humaines mises à la disposition du système d'éducation s'adressant aux populations concernées. Nous aimerions attirer l'attention sur les points suivants:

---

(5) Laperrière, Anne. op. cit.

- le plus souvent, le personnel scolaire n'origine pas de ces milieux; ses connaissances du contexte socio-économique des enfants qui sont accueillis dans l'école où il travaille sont souvent assez limitées;

- par ailleurs, le personnel scolaire n'habite pas nécessairement le quartier, la paroisse où se situe l'école;

- d'un autre côté, ce personnel scolaire n'a pas nécessairement choisi ce lieu de travail. Assez souvent, le personnel affecté aux écoles situées en milieux défavorisés a l'intention de poursuivre sa carrière dans des écoles situées dans des milieux plus aisés;

- ainsi, le taux de roulement du personnel scolaire oeuvrant en milieux défavorisés peut être assez élevé;

- de plus, le personnel scolaire affecté aux écoles situées en milieux défavorisés peut-il avoir tendance à être assez jeune, du moins pour une bonne partie;

- enfin, le personnel travaillant dans les écoles situées en milieux défavorisés n'est spécifiquement pas préparé pour oeuvrer auprès de cette clientèle.

On pourrait ajouter comme autres éléments de problématique les éléments suivants qui sont inspirés de André Paré[6].

Le personnel scolaire est souvent mal instrumenté, connaissant mal le fonctionnement mental des enfants. De plus, il n'a pas à définir tellement les objectifs poursuivis par le système d'éducation; on en arrive à travailler dans une routine définie par les instruments mis à sa disposition. Souvent ce personnel n'ose pas

---

(6) Paré, André, Créativité et pédagogie ouverte, Vol. III, Editions NHP, p. 280-284

croire à sa capacité d'inventer une pédagogie adaptée aux besoins locaux. Enfin, il faut noter que le personnel scolaire ne semble pas tellement intéressé à travailler en équipe.

La structure d'aide face aux enseignants fait souvent défaut. Il faut des animateurs bien instrumentés, comprenant bien la nature profonde du processus éducatif. Les principaux d'écoles sont souvent dépourvus pour apporter de l'aide aux enseignants. Les quelques cours de perfectionnement qu'on leur a donnés ont été davantage de nature administrative plutôt que de nature pédagogique. On est loin dans les écoles d'un projet éducatif commun.

Le perfectionnement actuel répond-t-il aux préoccupations et aux besoins de ce personnel scolaire?

Jusqu'ici le perfectionnement du personnel scolaire a surtout été opéré par les institutions suivantes: les universités, les firmes privées, les agences de méthodes; ces institutions rejoignent le personnel regroupé dans un lieu souvent différent de son travail. Dans le cas des universités, un programme est dessiné par l'université en vue de l'obtention de crédits. Dans le cas des firmes privées, on rejoint le personnel au moyen de conférences, de sessions de travail, d'ateliers autour de divers problèmes. Dans le cas des agences de méthodes, le personnel scolaire reçoit un cahier de route très pré-

cis dans lequel on lui indique quoi faire dans les détails; c'est une formule très populaire qui semble répondre très vite à des besoins et a l'avantage de calmer rapidement les consciences face aux besoins de perfectionnement.

Il ne faut pas perdre de vue que ces trois formes d'intervention décrites sommairement ci-dessus s'appuient sur une approche du perfectionnement: on peut dire en gros qu'elles sont dessinées et façonnées à l'extérieur de l'école; leur contenu forme un tout bien circonscrit à partir d'objectifs, de théories. D'un autre côté, par ces formes de perfectionnement, on rejoint les individus pris isolément; le personnel d'une même école ou de plusieurs écoles d'une même commission scolaire se réunit en un lieu distant de son école respective pour recevoir des informations, des visions des choses. Les problèmes concrets de telle ou telle école peuvent être cités au cours de cet enseignement; ils ne servent souvent que d'exemples aux énoncés de tel ou tel cours. Chaque personne tente d'opérationnaliser pour elle-même et ses élèves les données de cet enseignement reçu. Ce sont là quelques éléments qui caractérisent plusieurs formes de perfectionnement présentement en usage. On dut mettre à la disposition de ces formes d'intervention des modes d'organisation qui sont en continuité logique avec leurs caractéristiques propres.

Cette façon de considérer le perfectionnement a sa valeur mais elle est de plus en plus remise en question et plusieurs de ses failles sont pointées du doigt[7].

---

(7) On relira à ce sujet un article de André Paré, paru dans la Revue "L'école coopérative" de février 1977

L'appareillage scolaire

Compte tenu des données qui ont été énoncées plus haut, nous pouvons dire au point de départ que dans bien des cas la pédagogie utilisée dans les écoles de milieux défavorisés risque de faire problème. Les enseignants ont été formés de telle façon et ils forment les autres de la même façon.

La question de la performance pédagogique demeure une bonne interrogation dans le contexte actuel. C'est une question complexe et il s'agit de la poser pour se retrouver devant des réponses plutôt confuses et incomplètes.

Les points de départ des apprentissages chez les enfants sont-ils les personnes et les réalités? N'a-t-on pas plutôt l'habitude de dire: voilà le programme, voilà le manuel...?

S'est-on donné une vraie philosophie de l'éducation, une approche pédagogique assumée et comprise? On est souvent passé d'une méthode à l'autre, d'une technique à l'autre sans avoir pris le temps souvent d'en approfondir ou d'en assimiler une.

La réalisation des objectifs d'apprentissage peut se faire de bien des manières et à travers des voies variables selon les individus, les groupes sociaux, les

modes d'organisation de l'enseignement, etc. La normalisation des régimes pédagogiques et des programmes d'études n'a pas favorisé l'adaptation des contenus et des plans d'étude à la culture, aux modes et aux rythmes d'apprentissage des enfants de milieux défavorisés.

En ce qui concerne les ressources didactiques, si elles ne sont pas partout insuffisantes, elles ne reflètent pas toujours la culture, les modes de vie, les aspirations des milieux défavorisés, pas plus d'ailleurs que les environnements géographiques et sociaux.

Le milieu défavorisé où se trouve telle école est souvent situé dans le monde rural; il est peu peuplé et éloigné des centres urbains. Les équipements collectifs à caractère éducatif, culturel ou autres font souvent défaut.

Du côté familial, on doit fournir à l'enfant certains instruments de base: papier, crayons, cahiers et aussi des ressources telles que revues, dictionnaires, jeux, etc.; il arrive souvent qu'en milieux défavorisés, l'enfant n'a pas ces ressources à la maison. Il peut difficilement faire des activités qui s'apparentent à la vie scolaire.

De ces considérations, on peut dégager le fait que l'enfant se construit à la maison un univers assez

différent de celui de l'école; des ressources essentielles lui manquent pour perfectionner les apprentissages donnés par l'école. Enfin une question importante peut émerger: le personnel scolaire est-il outillé pour utiliser ou adapter des ressources didactiques et utiliser celles que le milieu pourrait posséder?

L'évaluation des apprentissages est un complément nécessaire aux activités éducatives. Par des tests, des examens, des observations, des appréciations des professeurs, elle sert à estimer la réalisation des apprentissages chez les élèves. Elle doit guider les maîtres dans les actions à entreprendre pour assurer à leurs élèves les acquisitions prévues dans les programmes d'études. En fin de primaire elle peut servir à orienter les élèves au niveau secondaire.

La connaissance que nous avons de la place de la mesure et de l'évaluation dans les services éducatifs est fragmentaire à cause de la disparité de la situation entre les commissions scolaires et de l'absence d'informations exhaustives. Cependant plusieurs recherches américaines et quelques travaux québécois indiquent que les outils de mesure et l'utilisation qui en est faite sont généralement discriminatoires pour les enfants de milieux défavorisés.

Le type de test scolaire qui est administré habituellement dans les maternelles et au tout début du primaire met en évidence des habiletés davantage possédées

par les enfants de milieux plus favorisés. En effet les enfants déjà familiers avec les démarches abstraites, les interactions verbales, les jeux "papier - crayon" (dessin, coloriage, etc.), le symbolisme verbal ne seraient pas trop dépaysés devant cette tâche. Par contre, les enfants issus de famille où l'on ne valorise ni n'exploite l'univers des réalités dites abstraites ou intellectuelles se retrouveront devant l'inconnu. Le langage est très présent dans les tests: les consignes, les problèmes sont formulés de façon verbale et font appel à un niveau de langage qui semble devoir discriminer les enfants de milieux défavorisés. Les exemples les plus frappants se retrouvent dans les tests de vocabulaire mais l'ensemble des formulations utilisées dans les tests apparaissent comme beaucoup plus proches de la langue utilisée par les enfants de milieux favorisés que de celle des enfants de milieux défavorisés. De même, les contenus utilisés pour des questions sont souvent étranges et réfèrent à des réalités proches des classes moyennes. Somme toute, les tests construits et normalisés à partir de la connaissance des enfants de classe moyenne sous-estiment les capacités et les aptitudes des enfants de milieux défavorisés, ne faisant pas appel à d'autres aspects du fonctionnement et à d'autres contenus.

Dès leur entrée à l'école, les enfants sont étiquetés comme des élèves peu aptes aux études et susceptibles d'accumuler les échecs ou les faibles rendements. Lorsque l'on considère l'importance dans la réussite scolaire de l'image de soi, et du rôle que joue la perception qu'a le maître des capacités de l'élève, on imagine jusqu'à

quel point le "testing" biaisé par les instruments eux-mêmes conditionne la carrière scolaire de l'enfant de milieux défavorisés.

Conclusion

Il va sans dire que les problèmes mis de l'avant plus haut ne constituent pas un énoncé final. Cette problématique peut être complétée et enrichie. Pour le moment, elle va nous permettre d'aborder la question du perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés.

II- Un choix d'orientations et une stratégie pour les milieux défavorisés

Des préoccupations nouvelles émergent de plus en plus à travers le monde. Un rapport présenté par le Bureau international du travail[16] fait ressortir une dimension importante au sujet du perfectionnement, à savoir le souci de plus en plus marqué d'intégrer l'école au milieu. Le perfectionnement se fait de plus en plus au niveau de la région et de l'école.

D'autre part, cette orientation vers le milieu implique, selon l'étude citée, que les enseignants participent à la définition de leurs besoins de perfectionnement, ceci en vue d'assurer des activités de perfectionnement conçues en fonction des problèmes qu'ils vivent quotidiennement dans leurs classes. Les formes traditionnelles de perfectionnement étant de plus en plus remises en question, des formes nouvelles sont expérimentées. Si on accepte le fait que les enseignants établissent le diagnostic de leur situation et qu'ils fixent eux-mêmes leurs objectifs de perfectionnement, on doit accepter la diversité dans les formes de perfectionnement.

A la suite des éléments de problèmes qui ont été mis en évidence au début de ce document, à la suite aussi de préoccupations du genre de celles mises de l'avant par

---

(16) Bureau international du travail, Rapport du Comité OIT/UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant. p. 11

le Bureau international du travail, le ministère de l'Education veut se donner des orientations de perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés.

Ces orientations du Ministère vont dans le sens de développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec les milieux défavorisés; elles viseront aussi à rendre le personnel scolaire apte à l'intégration des parents à la vie de l'école. Enfin, elles voudront développer des compétences spéciales dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, des ressources didactiques et de l'utilisation des instruments d'évaluation.

Pour réaliser ces orientations, le ministère de l'Education favorisera une approche ou une stratégie qui vise en priorité l'équipe-école.

L'essentiel de cette stratégie

L'essentiel de cette stratégie, c'est qu'elle part davantage des interrogations de la personne et de ce qu'elle est. Le lieu de l'école comme centre de perfectionnement, l'implication de toute l'équipe-école, l'analyse en profondeur des problèmes, des besoins et des attitudes du personnel scolaire, l'analyse du milieu ou de l'environnement, l'implication des parents sont là des éléments importants de cette approche de perfectionnement.

De plus, on accorde beaucoup d'importance à la forme du perfectionnement pour ensuite circonscrire le contenu. Ce perfectionnement vise à apporter au personnel quelque chose de pertinent, à ne pas imposer de changements non nécessaires.

On peut affirmer que l'aspect recherche-action est un titre qui coiffe bien toute cette démarche.

Notons en terminant que l'équipe-école est composée des personnes suivantes: le principal (et ses adjoints s'il y a lieu), les enseignants (y compris les spécialistes s'il y a lieu). Il serait utile de préciser le rôle que voudraient jouer les professionnels non-enseignants dans le cadre du projet en leur laissant le choix comme personnes-ressources ou comme membres de l'équipe-école.

Quelques caractéristiques de cette stratégie

Elle est de type "perfectionnement en situation" (inservice training). Les activités de perfectionnement se réalisent dans l'école et impliquent toute l'équipe-école.

Le contenu des activités de perfectionnement, tout en respectant les objectifs visés par cette politi-

tique, est déterminé par une équipe-école à partir des problèmes qu'elle rencontre dans sa tâche quotidienne.

Il s'agit fondamentalement de perfectionnement d'ordre pédagogique. Ce perfectionnement doit viser un changement d'attitude chez le personnel scolaire à l'endroit des enfants de milieux défavorisés et aussi une performance pédagogique mieux adaptée.

Justification de cette stratégie

Pour justifier cette approche ou stratégie, il faut retourner à la problématique énoncée dans la première partie de ce document. Nous pourrions reprendre ici chacun des éléments de la problématique et montrer à partir de là comment cette nouvelle approche est justifiable. De toute façon, c'est là la démarche qu'il faut suivre pour opérer une justification.

Dans les milieux défavorisés, il apparaît justifié de réaliser le perfectionnement du personnel scolaire dans l'école même et d'impliquer toute l'équipe-école. Cela va permettre de partir des problèmes du milieu, d'atteindre tout le monde et d'opérer des transformations au niveau de toute l'équipe-école. On réalise aussi une unité d'action face à l'enfant qui est souvent la cible d'attitudes multiples et contradictoires dans une école.

Il apparaît justifié de faire venir les personnes ressources ou les spécialistes dans l'école; cela va permettre une meilleure intégration de la réalité et des connaissances théoriques.

Il apparaît justifié d'accorder une importance majeure aux problèmes, aux attitudes et aux besoins du personnel scolaire; cela va permettre de répondre aux véritables préoccupations de ce personnel.

Il apparaît justifié d'accorder beaucoup d'importance à la connaissance de l'environnement familial et social; il est capital aussi d'impliquer les parents. Au niveau d'un changement d'attitude chez le personnel scolaire, cette démarche est primordiale.

III- Le projet de perfectionnement de l'équipe-école

Le ministère de l'Education propose un projet de perfectionnement de l'équipe-école. Ce projet se vit normalement en deux phases. La première phase vise à développer chez le personnel scolaire des attitudes de compréhension et de communication avec les milieux défavorisés et à le rendre plus apte à l'intégration des parents à la vie de l'école. La deuxième phase vise à développer des compétences dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, des ressources didactiques et de l'utilisation des instruments d'évaluation; elle vise aussi à réduire l'isolement de l'enseignant au sein de sa classe.

A- Les objectifs du projet*

L'objectif fondamental

Permettre aux membres d'une équipe-école de développer une attitude de base susceptible d'entraîner l'actualisation d'habiletés psychopédagogiques qui réduiront les écarts et les inégalités qu'entretient l'institution scolaire entre les normes qu'elle fixe et le vécu quotidien des enfants dans leur communauté socio-culturelle.

Les objectifs généraux

Favoriser au sein de l'équipe-école, par une réflexion critique axée sur son travail et sa fonction, une meilleure compréhension de la réalité sociale, cul-

* La formulation des objectifs est identique à la formulation présentée dans un rapport de recommandations remis au sous-ministre Roland Arpin en novembre 1978.

turelle, familiale et psychologique de l'enfant dans son vécu quotidien.

Rendre les membres de l'équipe-école conscients de leurs véritables attentes face aux enfants, de leurs véritables sentiments et des conséquences de ceux-ci sur les apprentissages des enfants.

Améliorer la qualité de la relation humaine au niveau des façons d'agir des membres de l'équipe-école avec les enfants et les parents.

Favoriser la conception ou le renouvellement d'une instrumentation pédagogique qui réponde davantage aux besoins des enseignants à partir des difficultés d'enseignement ressenties, et au vécu des enfants de milieux défavorisés.

Favoriser la réduction de l'isolement de l'enseignant au sein de sa classe.

Quelques précisions sur ces objectifs généraux

En réalisant ces objectifs, le personnel scolaire serait amené à mieux connaître l'enfant dans ses habitudes de vie (éducation à la maison, loisirs, fa-

çons d'apprendre et de se comporter), les conditions objectives qui expliquent ces habitudes de vie et leurs conséquences scolaires et sociales pour l'individu et le groupe auquel il appartient.

De plus, le personnel scolaire pourra vérifier dans sa pratique quotidienne s'il respecte les enfants dans ce qu'il exige d'eux ou s'il est incapable de travailler avec les élèves sans leur imposer ses propres valeurs et façons de vivre; il pourra constater jusqu'à quel point il peut assurer un travail pédagogique soutenu sans juger ces enfants de façon discriminatoire. De façon plus spécifique, le personnel scolaire sera à même de prendre conscience comment la transmission du savoir, des valeurs et des exigences scolaires peut avoir pour effet de donner à ces enfants une image négative d'eux-mêmes, d'entraîner un désintéressement constant et un sentiment d'échec et de rejet de l'école.

La problématique du début a montré comment les relations entre le personnel scolaire et les parents sont faibles en milieux défavorisés. Le projet permettra de prendre conscience des véritables problèmes qui existent et d'amorcer un style nouveau de relations.

Le quatrième objectif permettra au personnel scolaire de réfléchir sur sa pratique pédagogique, d'en voir le lien et la distance avec la réalité psychologique et sociale de l'enfant. Le personnel scolaire sera

à même de vérifier comment la présentation des contenus est souvent éloignée de la culture et des préoccupations de l'enfant de milieux défavorisés. Le matériel didactique, utilisé par le maître et les élèves pour atteindre les objectifs de l'enseignement, est souvent loin de la culture, des modes de vie, des aspirations des milieux défavorisés; il ne reflète pas tellement non plus l'environnement géographique et social. C'est là un fait dont il faut prendre conscience pour pouvoir adapter sa performance et enrichir surtout sa capacité de créer soi-même des ressources didactiques. En ce qui concerne l'évaluation, il faut certainement briser le cercle de l'élève déjà évalué en bonne partie pour toujours dès son entrée à l'école. Le processus d'évaluation est largement tributaire de la conception, des attitudes, des comportements que l'on a face aux milieux défavorisés.

Quant au dernier objectif, il fera prendre conscience aux enseignants de l'impact négatif que peut avoir sur les enfants le fait qu'un enseignant s'isole au sein de sa classe. La collégialité dans une école est certainement un facteur d'amélioration. De plus, l'enseignant qui ne sera plus isolé prendra conscience jusqu'à quel point il peut devenir une personne-ressource pour ses pairs.

Notons en dernier lieu que les deux derniers objectifs généraux sont dans une position particulière face aux trois premiers objectifs. Ils sont des indicateurs

de base pour évaluer la réalisation de l'ensemble des objectifs. Si les objectifs généraux quatre et cinq ne sont pas atteints, il y a de forts risques que le projet n'ait pas porté beaucoup de fruits.

La séquence dans la poursuite des objectifs

D'abord, il ne saurait être question en regardant ces objectifs de les considérer comme indépendants les uns des autres, c'est-à-dire, que l'on puisse s'attarder à l'un aux dépens des autres ou que l'on prenne un certain nombre d'entre eux en faisant table rase des autres.

Ainsi pour un enseignant très préoccupé de l'enseignement d'une matière comme le français ou les mathématiques, la réaction première à un tel projet pourra être de penser qu'il suffit de prendre le quatrième objectif pour apporter quelques changements importants à la situation scolaire des enfants de milieux défavorisés. Par contre, celui qui considère en priorité que l'école est un milieu de vie qui permet globalement à l'enfant d'être heureux à l'école, tout en réalisant un certain progrès face à des apprentissages de base, l'adhésion peut être plus grande face aux autres objectifs.

Pour le ministère, traiter des problèmes de l'enseignement en milieux défavorisés ne saurait se confondre avec la connaissance de méthodes, de techniques ou recettes pédagogiques susceptibles de réduire momentanément certaines difficultés dans l'apprentissage de certaines lettres ou certaines règles de calcul mathématique. L'enseignement en milieux défavorisés est un problème beaucoup plus global que l'apprentissage de quelques méthodes ou techniques. Il exige de l'enseignant de prendre conscience d'une suite de déterminants dans l'intervention pédagogique et scolaire qui diminuent toute action pédagogique. Vouloir favoriser des apprentissages de base sans se soucier des caractéristiques de l'intervenant institutionnel (enseignant, principaux, cadres, personnel parapédagogique), des fonctions de l'institution, des contenus pédagogiques, du contexte général de l'école (relation maître-élève: discipline, communication, activités en classe, dans l'école) dans ses rapports qu'elle établit avec l'enfant et sa communauté de vie, c'est inévitablement aboutir seulement à des changements momentanés comme semblent le démontrer plusieurs expériences américaines dans le domaine.

Il y a au point de départ un ordre chronologique à suivre dans la réalisation des objectifs; cet ordre, il est inscrit dans l'énumération même des objectifs. Au fur et à mesure du déroulement du projet, l'ordre va devenir tenu et les objectifs vont se réaliser plutôt simultanément. Ce qui doit être clair cependant, c'est que les objectifs sont au nombre de cinq mais ils ne font qu'un.

B- Conditions de base de la réalisation du projet

Au chapitre des conditions, nous pouvons énumérer des conditions qui regardent la commission scolaire et des conditions qui regardent l'équipe-école.

Commission scolaire

Les écoles admissibles seront choisies à partir de la "Carte des secteurs défavorisés du Québec".

La commission scolaire respectera l'autonomie des écoles dans la réalisation du projet; le budget sera géré par la commission scolaire mais en fonction des orientations et des choix particuliers faits par l'équipe-école. Les ressources humaines et matérielles accordées par le Ministère pour ce projet seront exclusives à la réalisation du projet.

La commission scolaire s'engagera, compte-tenu des ressources offertes par le ministère, à apporter tout le soutien matériel et technique nécessaire à la réalisation du projet: locaux, secrétariat, polycopie.

La commission scolaire favorisera les formes nouvelles d'intervention et de réalisation pédagogique qui découleront des orientations des équipes-écoles.

Elle devra accepter que le temps pédagogique (journées pédagogiques) puisse être planifié par les équipes-écoles pour permettre la réalisation des activités du programme. Normalement, on pourrait opérer une suppléance dans une certaine proportion. Les autres activités du projet se situeraient à l'intérieur des journées pédagogiques. La forme de remplacement sera déterminée par la commission scolaire après une étude de la question faite par le responsable à la commission scolaire, l'animateur et l'équipe-école. Les équipes-écoles favoriseront l'expérimentation de formes diverses de remplacement à partir des ressources humaines variées du milieu; des activités spéciales avec des parents ou des artisans, des visites guidées ou autres pourront faire partie de ces formes de remplacement. L'information sur le remplacement des enseignants justifié par le déroulement du projet devra être diffusée auprès des parents.

Enfin, la commission scolaire soutiendra de façon continue les efforts du principal quant à la réalisation du programme au sein des écoles impliquées. Elle établira une banque de ressources humaines pouvant être utiles au déroulement d'un tel projet de perfectionnement; elle privilégiera les ressources humaines présentes dans le milieu local; c'est ainsi que les ressources de la commission scolaire devraient d'abord être impliquées dans un tel projet: si l'on fait venir des ressources de l'extérieur, leur contribution sera sujette à une évaluation de la part du responsable local.

Equipe-école

L'équipe-école devra accepter une certaine disponibilité et une certaine souplesse dans l'organisation de son travail.

On s'engagera à respecter intégralement l'orientation générale, les objectifs et les conditions d'implantation du projet.

La majorité des membres de l'équipe-école s'engagent librement et en tant qu'individus à participer aux activités inhérentes au projet.

Le principal s'engage à participer avec les autres membres de l'équipe-école à la démarche de réflexion et il se préoccupe particulièrement de l'évolution de l'équipe-école tant au plan pédagogique qu'administratif dans le cadre du déroulement du projet; l'expérience prouve qu'il doit déjà exister une bonne communication entre le principal et son personnel pour assurer la réussite d'un tel projet.

C) La présentation du projet dans les commissions scolaires

Les documents de présentation du projet de perfectionnement destinés à un milieu scolaire seront adaptés localement pour tenir compte de ses préoccupations scolaires et de sa structure administrative; les mécanismes d'information prévus accorderont une attention particulière aux principaux d'école. L'on tiendra compte du comité d'école pour assurer la diffusion aux parents de l'information générale sur le projet de perfectionnement.

D) Déroulement du projet

La durée maximale d'un projet de perfectionnement du personnel scolaire en milieux défavorisés est de deux ans. Le projet contient deux phases. La première phase se réalise en bonne partie au cours de la première année et elle se complètera en même temps que la réalisation de la deuxième phase, laquelle prendra place au cours de la deuxième année.

Phase I

Cette phase vise à mettre en place la réalisation des trois premiers objectifs. Quelques étapes seront à suivre avec ordre pour bien réaliser cette phase.

1- Un premier diagnostic

Au début du projet, il est bon de diagnostiquer les comportements, les attitudes du personnel scolaire face au milieu, aux parents, aux enfants. Il sera intéressant et utile d'examiner la façon d'enseigner, de présenter les contenus, d'utiliser les ressources didactiques et enfin la façon dont on évalue les enfants.

Le Ministère peut fournir un instrument pour la réalisation de cet élément; l'analyse des données recueillies sera utile pour ajuster la continuation du projet.

2- L'information

Cette information permettra de faire prendre conscience des problèmes vécus dans les milieux défavorisés. Une information sur le perfectionnement du personnel scolaire en général et sur le perfectionnement proposé sera utile.

Aux fins de l'information, on pourra se servir du présent document; on pourra utiliser la "Carte des secteurs défavorisés du Québec".

De plus, le Ministère a fait préparer des documents utiles à cette fin.

3- L'étude des problèmes et des ressources

Cette analyse permettra de faire prendre conscience des problèmes concrets d'un milieu particulier, de telle école et des enfants qui la fréquentent. Les problèmes dont prendra conscience ici le personnel scolaire devraient concerner la situation des enfants à l'école, leur motivation, leur réussite; on devrait normalement aussi considérer les problèmes de la population: l'économie, le travail, l'habitation.

Parallèlement à l'étude des problèmes, cette démarche permettra d'évaluer les ressources utilisables dans le milieu. Au chapitre de ces ressources, mentionnons celles offertes par l'équipe-école elle-même, le comité d'école, les réseaux d'éducation, divers organismes présents dans le milieu.

Le ministère pourra offrir un instrument et une démarche à suivre dans cette analyse des problèmes et des ressources du milieu.

4- Les conséquences de la pauvreté au plan des activités d'apprentissage

La pauvreté aurait rendu les enfants de milieux défavorisés différents des enfants issus de familles plus riches. Des chercheurs les uns par un processus empirique[17] et d'autres[18] par des méthodes scientifiques ont semblé découvrir, en situation scolaire, des traits caractérisant les jeunes ayant grandi dans un environnement pauvre. Nous avons déjà abordé cette question des traits au cours de la problématique; nous en faisons ici un résumé plus complet. Les enfants de milieux défavorisés se caractériseraient donc par:

- un intérêt marqué pour les choses concrètes;
- un besoin de contact avec le réel, un besoin de manipuler et d'avoir du plaisir dans cette manipulation avant d'arriver aux situations d'apprentissage abstraites:*
- une préférence pour l'induction plutôt que pour la déduction;
- dans une acquisition de concepts, une nécessité de bénéficier d'une certaine latitude pour répéter tout en se servant de moyens et d'aptitudes qui leur sont propres.
- une plus grande aisance avec le non-verbal que le verbal;
- une contrariété progressive face à l'aspect non-académique de l'école (la politesse, la ponctualité, la discipline, etc.);
- un sentiment de marginalité;
- une plus grande orientation vers les stimulations extérieures que les stimulations intérieures.

---

(17) Paré, André, op. cit. p. 129-130

(18) Gauthier, Yvon et Richer, Simon, L'activité symbolique et l'apprentissage scolaire en milieux défavorisés et favorisés, Les Presses de l'Université de Montréal, 1977, p. 163-167

* Concernant ce trait, l'expérience prouve de plus en plus, d'après certains auteurs, que la dynamique dont il est question ici est plus complexe que pourrait le laisser voir l'énoncé lui-même.

Cette énumération des traits spécifiques aux enfants de milieux défavorisés ne se veut pas exhaustive de tous les ouvrages consultés.

Sans prêter une valeur absolue à ces traits, il faut noter qu'ils ont été remarqués par plusieurs chercheurs. Au plan des activités d'apprentissage, ces traits ou caractéristiques posent certainement des problèmes et ils exigent une performance pédagogique adaptée et spéciale.

Le plus utile pour le moment est de présenter au personnel scolaire ces traits que la pauvreté engendrerait normalement chez les enfants. Le personnel scolaire pourra observer lui-même les enfants en vue de mieux les connaître. Des documents existent au Ministère pour aider les enseignants dans ce sens.

5- L'analyse de besoins

L'analyse de besoins de perfectionnement est une étape déterminante pour la poursuite du projet. En effet, l'analyse de besoins fournit les données nécessaires à l'équipe-école pour déterminer l'orientation générale du projet et fixer les objectifs qu'elle désire atteindre. Aussi faut-il accorder une attention très spéciale à la façon dont sera menée cette analyse. Il est clair que les besoins exprimés doivent être ceux des équipes-écoles.

Le Ministère a fait construire un modèle d'analyse de besoins; ce modèle est axé sur l'analyse de tâches. C'est là un choix qui a été fait après inventaire des différentes méthodes d'analyse de besoins dans divers secteurs industriels. Ce qui est important de retenir ici, c'est que l'identification des besoins se fera à partir des préoccupations individuelles et qu'ensuite il y aura une analyse commune de ces besoins dans le but de définir un programme d'activités; si une équipe-école requiert les services d'un animateur professionnel pour analyser ses besoins en perfectionnement, le rôle d'une telle personne-ressource devra être clarifié par rapport au déroulement du projet et cette personne devra connaître le projet et ses objectifs.

6- Les activités de perfectionnement

Les équipes-écoles, avec l'animateur, sont responsables de l'élaboration d'un programme d'activités de perfectionnement. Celui-ci devant découler des besoins déjà identifiés et des priorités établies par l'équipe-école, il est impossible de déterminer à l'avance et de manière unilatérale le contenu et la forme de ce program-

me. A ce sujet, la commission scolaire veillera à ce que les activités retenues soient conformes aux objectifs du projet (le responsable à la commission scolaire devrait jouer un rôle actif concernant cette question); le programme de perfectionnement doit être constitué d'activités telles qu'on assure au personnel scolaire un perfectionnement cohérent et le plus complet possible. Les activités de perfectionnement, lorsqu'elles prennent la forme d'un support individuel à l'enseignant ou d'un travail en petits groupes, doivent toujours être complétées par des activités ou des mises en commun au niveau de toute l'équipe-école.

Il est clair que le plan d'activités de perfectionnement que l'on établit à la fin de la première année se réalisera au cours de la deuxième année et constituera la phase II du projet.

Phase II

Cette phase vise surtout la réalisation du quatrième et du cinquième objectifs à savoir: développer des compétences dans le domaine de l'adaptation de la pédagogie, des contenus, du matériel didactique et de l'utilisation des instruments d'évaluation et réduire l'isolement de l'enseignant au sein de sa classe.

Comme il a été dit plus haut, cette phase sera constituée d'un ensemble de modules. Il faut bien prendre conscience qu'il s'agit là d'une étape capitale du projet. Cette phase est l'aboutissement de la première. Toutes les étapes qui ont été suivies au cours de la première phase sont une préparation pour aboutir à la deuxième phase. Ainsi une équipe-école qui déciderait d'étudier la question de l'évaluation des enfants en milieux défavorisés devrait réaliser un certain nombre d'activités liées les unes aux autres dans un ensemble qui s'appellerait un module. A côté de ce module, elle pourrait en réaliser d'autres portant sur un ensemble de sujets définis par l'équipe-école elle-même; à titre d'exemples, notons quelques aspects relatifs à la vie scolaire: l'agressivité chez l'enfant, l'adaptation de la pédagogie.

Notons que rien n'empêchera une école de privilégier un ou des modules par rapport à d'autres ou même de développer un module spécial qui serait très utile à cette école.

IV- Organisation du projet

A- Rôles et caractéristiques propres des intervenants dans le projet

1) Ministère de l'Education

Responsable provincial

- il fournit les informations nécessaires aux Directions régionales;
- il répartit les enveloppes budgétaires régionales;
- il agit comme personne-ressource pour l'analyse des demandes des commissions scolaires;
- il est disponible pour participer à la sélection des animateurs;
- il apporte un soutien continuel aux responsables régionaux;
- il voit à confection de tous les instruments nécessaires au déroulement du projet;
- il organise en collaboration avec les responsables régionaux des stages pour la formation des animateurs.

Responsable régional

- il fournit les informations nécessaires aux commissions scolaires;
- il fait l'analyse des demandes des commissions scolaires.

- il est disponible pour la sélection des animateurs;
- il fait la répartition locale des budgets;
- il fournit les instruments nécessaires au déroulement du projet;
- il apporte un soutien continuel aux responsables locaux et aux animateurs;
- il supervise le processus d'évaluation;

2) Commission scolaire

Responsable de la commission scolaire

- il occupe un poste hiérarchique dans la structure de la commission scolaire;
- il est le premier responsable de l'information locale sur le projet;
- il suit de près le déroulement du projet dans sa commission scolaire et apporte un support continu au personnel rattaché au projet;
- il participe à la sélection de l'animateur du projet;
- il veille à ce que les activités retenues par les équipes-écoles soient reliées aux objectifs du projet et favorise leur intégration aux objectifs de la commission scolaire;
- il fournit les rapports d'étape demandés par le Ministère.

L'animateur

- il connaît bien la problématique du dossier "Milieux défavorisés";
- il connaît la structure de la commission scolaire et le système d'éducation en général;
- il joue un rôle de soutien par rapport aux équipes-écoles;
- il agit en étroite collaboration avec les principaux;
- il anime le déroulement de toutes les phases du projet;
- il suggère aux équipes-écoles une documentation pertinente à la réalisation du projet;
- il participe sur demande aux activités plus générales de sa commission scolaire en relation avec le déroulement du projet;
- il est relié administrativement au responsable à la commission scolaire;
- il participe aux activités de formation régionales et provinciales.

Equipe-école

- elle s'engage volontairement dans le projet;
- elle s'informe sur la problématique des "Milieux défavorisés" et sur son propre milieu;
- elle détermine ses propres besoins de perfectionnement.

- elle demande l'information dont elle a besoin sur le projet;
- elle vit les activités de perfectionnement.

B) Déroulement administratif du projet

Les Directions régionales font connaître le projet aux commissions scolaires.

Les commissions scolaires font leur demande à leur Direction régionale via les M.L.A.

Les demandes des commissions scolaires sont analysées par le responsable régional à partir d'un ensemble de critères nationaux et régionaux.

C) Evaluation du projet

C'est le Ministère qui évalue selon la politique d'évaluation établie à cette fin. L'évaluation portera sur le fonctionnement du projet et sur l'impact auprès de la clientèle visée.

D) Financement du projet

Le projet se réalise sur la base d'une entente entre le Ministère et la commission scolaire.

La commission scolaire réalise financièrement le projet et le Ministère rembourse les montants dépensés par des subventions d'équilibre budgétaire.

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec